Etudes de linguistique appliquée 119, coord. par F. Cicurel, juil.sept.2000

DISPOSITIFS TEXTUELS ET PERSUASION CLANDESTINE

Résumé : *Si l'on considère notre pratique quotidienne de lecture, force est de constater que les textes rencontrés ont pour visée essentielle de nous "faire faire". On se demande si derrière chaque type de texte, il n'existe pas, de façon plus ou moins implicite, une "machinerie textuelle" destinée à conquérir le lecteur. Dans l'ordre de la pragmatique, "faire faire", "faire savoir", "faire ressentir" apparaissent comme étant les trois grands ressorts qui articulent la relation entre le texte et le lecteur. On envisage dans cet article la façon dont un texte cherche à faire effet sur un lecteur qui peut aussi "inventer" des stratégies pour lire autrement, déjouant l'ordre du texte.*

Tout texte arrive devant le lecteur contemporain muni d'une "présentation de soi". Par la disposition sur le support, par la division en parties, par la hiérarchie entre les éléments (caractères typographiques, paragraphes), par le lieu de rencontre avec le lecteur (un comptoir ou une bibliothèque), l'auteur ou l'éditeur indique quel usage il convient de faire du texte. De la naissance à la mort (inscription obligatoire à l'état-civil, à l'école,), d'une sphère d'activité à l'autre (domaine professionnel, sphère des loisirs, etc.), d'un rôle à l'autre (voyageur, consommateur, élève, professionnel, lecteur de littérature), nous nous trouvons devant des formes multiples *d'imposition à lire*. Un promeneur sait qu'un jardin public comporte un règlement affiché à son entrée — personne ne l'oblige à le lire —, mais en cas de non respect des règles, le contrevenant sera renvoyé à ces règles qu'il est supposé connaître[1].
Dans le présent article seront recherchés les points d'équilibre entre des traces d'imposition - un dire comment lire, transmis par le texte - et des pratiques de lecture effectuées par un lecteur toujours susceptible d'inventer son propre mode de lecture. Le texte contient, implicitement ou explicitement, son mode d'emploi, mais le "hors-texte", la situation de lecture, l'identité du lecteur peuvent imprimer au texte un sens autre, ne serait-ce que dans ces situations bien connues de lecture en classe, pendant lesquelles les textes sont arrachés à leur contexte (à leur pratique originaire) et sont livrés aux élèves pour en faire un usage autre : apprendre un code étranger, par exemple. C'est du rôle du lecteur dans la réception du texte qu'il sera ici question.

REMARQUES LIMINAIRES

1. Les études sur la réception du texte, qui se sont développées abondamment ces dernières années dans le champ de la philosophie, celui de l'esthétique, de l'histoire ou de la psychologie cognitive, considèrent la lecture comme un acte à part entière. Les variations des modes de lecture (lecture à voix haute, lecture silencieuse), la popularisation de la lecture dans ses rapports avec la diffusion de l'imprimé (voir les travaux de l'historien R. Chartier), les conditions d'une lecture artistique, sont au coeur de recherches dans lesquelles l'activité de lecture est envisagée comme un acte créatif qui contribue fortement à donner sens au texte.
Mais de l'aveu même de spécialistes des pratiques de lecture (*cf.* Certeau, Chartier), un usage autre que celui qui est conçu peut être fait du textuel.

---

[1] Cherchant à entrer au Whitney Muséum de New York un vendredi jour de fermeture, je suis admonestée par le garde à qui j'ai demandé où se trouve l'entrée "vous ne savez pas lire !", me dit-il en m'indiquant une pancarte — assez peu visible —, plutôt que de me dire que le musée est fermé.

« Reconstituer la lecture implicite visée ou permise par l'imprimé n'est donc pas dire la lecture effectuée, et encore moins suggérer que tous les lecteurs ont lu comme on voulait qu'ils lisent. De ces pratiques plurielles, la connaissance est sans doute à jamais inaccessible, puisque nulle archive n'en garde la trace » (Chartier 1993, p.111).

2. Un texte se présente dans sa version imprimée avec un paratexte auquel Genette a consacré en 1987 un ouvrage : *Seuils*. Le paratexte, constitués de fragments de textes (titres, préfaces, notes, etc.) qui accompagnent le texte facilite le lien entre le texte et le lecteur. Les diverses mentions paratextuelles donnent des indications sur l'origine du texte et la manière dont il doit se donner à lire. Les parties du texte sont hiérarchisées essentiellement par le biais de la typographie. Hauteur des lettres, capitales, gras, italique permettent d'introduire des variations qui ont un effet sur la réception du texte. Le texte est “un ordre” — ordre spatio-temporel des phrases et des paragraphes, il est aussi ordre de lire selon des instructions contenues dans et autour du texte.

3. A l'intérieur du paratexte, G. Genette distingue *le péritexte* qui est sur le même support que le texte et *l'épitexte* imprimé da façon séparée. Le péritexte relève en partie de la fonction éditoriale (page de titres, préfaces d'éditeur, date d'édition, quatrième de couverture). Pour un même texte, l'appareil éditorial peut changer avec l'époque. La “machinerie paratextuelle” produit des effets qui conduisent le lecteur à suivre un protocole de lecteur. Il convient de distinguer ce qui relève de l'éditeur et ce qui revient à l'auteur. Mise en texte et mise en livre usent de moyens différents. Un ensemble de dispositifs textuels relèvent plus spécifiquement de l'écriture de l'auteur : façon de s'adresser au lecteur et parfois de le mentionner explicitement, volonté de le convaincre, de lui faire croire, de garder son attention, etc.

1. LE PARATEXTE : UN DIRE COMMENT LIRE

Les signalisations paratextuelles semblent ne pas faire partie du contenu du texte, mais être plutôt son *habillage* — ornements peut-être facultatifs et auxquels le lecteur croit qu'il ne prête pas attention. Or ces marques inscrivent le lecteur à *l'intérieur* du texte dans la mesure où elles sont une instruction de lecture qui lui est destinée, de telle sorte que l'on peut parler d’une voix textuelle sourde, voix qui dirait à son lecteur : “voici comment je me nomme, voici l'ordre des mes parties; voici ce qui est important”.
Ces “mots d'ordre” constituent une incitation à lire d'une certaine manière. D'abord tout simplement dans l'ordre linéaire où le texte est donné, ensuite selon une hiérarchie introduite par le jeu de la “machinerie typographique” selon l'expression de Chartier. Un mot imprimé en caractères gras ou en italique attire l'attention que le lecteur le veuille ou non ; l'usage d'une parenthèse ou d'un tiret introduise une hiérarchie entre les séquences[2] et des effets de lecture concomitants. Pour capter son lectorat, la presse populaire use abondamment de stratagèmes tels les gros titres, l'abondance des photos, la simplicité du texte. Tout à l'opposé est le texte d'érudition avec ses caractères serrés, ses notes et ses références abondantes, son index, ses indications bibliographiques. Titres, notes, préfaces, sommaire, illustrations etc. constituent un ensemble de fragments verbaux ou iconiques qui accompagnent le texte et constituent comme un

[2] Dans une communication au colloque “Formes d'ajouts dans l'écrit" organisé par le SYLED en juin 1999, “le texte et ses ornementations”, j'ai proposé d'envisager les énoncés entre tirets et entre parenthèses comme ce qui permet à l'auteur la digression, comme un chemin qu'il prend et auquel il renonce parfois (voir Charles 1995), ou encore comme une façon de s'adresser en aparté au lecteur.

"sas" entre le lecteur et le texte. Ils contribuent à la caractérisation du texte et permettent dans certains cas au lecteur d'identifier l'*ethos* de l'énonciateur du texte (voir ici-même Maingueneau).

L'usage que le lecteur fait des éléments paratextuels varie : le titre s'adresse à celui qui n'est pas encore lecteur ou ne le sera peut-être jamais, il permet de parler de l'objet-texte et est indispensable à la circulation du texte (avez-vous lu *Histoire du siège de Lisbonne*, je voudrais *Les Fleurs du mal*) ; la quatrième de couverture est souvent lue par celui qui, debout devant un présentoir de librairie, se demande s'il va ou non acheter l'ouvrage. L'usage du sommaire est multiple : connaître à l'avance le contenu global d'un livre ou chercher une information précise. L'illustration est conçue pour attirer l'attention du lecteur. Les notes de bas page sont facultativement consultées : le lecteur peut choisir de ne pas interrompre le fil de sa lecture et les lire toutes en même temps, après ou avant la lecture du texte lui-même. Remarquons que le mode d'organisation des notes est à mettre en relation avec le genre d'un texte. Ce sont les textes d'érudition qui en sont le plus pourvus; l'auteur y donne des informations sur ses sources, précise le sens d'un terme, apporte une nuance, etc.

La fonction du péritexte

Il assure, comme le dit Genette, la présence au monde du texte, il oriente le lecteur, lui permettant d'avoir un accès facilité ou, au contraire, plus "savant" du texte. Mais l'usage qui est fait de ces éléments transitionnels reste à étudier en fonction du lecteur ou du type de textes[3]. Le titre d'un article de journal est ce qui saute aux yeux, mais c'est aussi ce qui est tout de suite oublié. Le contenu général sera (peut-être) engrangé en mémoire, mais certainement pas les termes du titre. De même pour le lecteur occasionnel d'un hebdomadaire, la signature d'un article ne signifie rien ou presque, alors que pour le lecteur plus "spécialiste" elle constitue un critère qui permet d'étayer le jugement. Ainsi, si tel critique musical est le plus souvent enclin à juger négativement les oeuvres, le lecteur qui le sait ne sera pas tenté de dire "le spectacle est mauvais" mais "X juge que le spectacle est mauvais". Distinction qui risque d'être négligée par un lecteur de journal qui oublierait qu'entre les événements et le "réel", il y a la médiation langagière et axiologique d'un scripteur (jugeant selon une échelle de valeurs qui lui est propre, voir Dufays 1994).

Les marques paratextuelles sont fortement présentes dans un contexte pédagogique d'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère : depuis le milieu des années 70, la didactique de la lecture (en français langue étrangère notamment) donne des indications sur ce que peuvent apporter ces éléments visuels, porteurs de nombreuses informations (intégrées par le lecteur dit entraîné), au moment de la découverte du texte et tout au long de la lecture puisqu'elles permettent la fabrication d'hypothèses sur le sens[4].

2. VARIÉTÉS DES USAGES D'UN TEXTE

Il suffit d'observer notre propre pratique de lecture pour constater que nous mettons en place des usages diversifiés d'un texte : l'étudier, le parcourir des yeux, en relire des passages, n'en lire qu'une partie. La situation, l'objectif poursuivi, le type de textes, la

---

[3] Un domaine de recherches à explorer est celui de la diversification du paratexte selon les cultures ou les traditions éditoriales. On pourrait voir ensuite de quelle manière une pédagogie de la lecture peut s'appuyer sur ces études.

[4] Voir les travaux de S. Moirand sur l'image du texte. C'est bien de "paratexte" qu'il s'agit lorsqu'on demande aux apprentis-lecteurs de s'appuyer sur le titre, le chapeau, la disposition, etc. pour facilier la compréhension du texte (voir aussi Gaonac'h 1987 et Cicurel 1989).

curiosité, le temps dont on dispose déterminent des trajectoires différentes d'un lecteur à l'autre.

Nous avions demandé à des étudiants de DESS[5] de collecter, sur une durée courte, les écrits “ordinaires” qu'ils rencontraient afin d'en constituer un corpus commun et de pouvoir réfléchir à des critères de classification. Trois catégories pragmatiques furent proposées à partir de ce que les textes cherchaient à avoir comme effet (le texte littéraire ne fut pas pris en compte).

– La catégorie du *dire comment faire* des “textes mode d'emploi” qui mettent en oeuvre la séquencialité injonctive-instructionnelle dégagée par J.M. Adam dans une classification proposée en 1987. Les modes d'emploi se trouvent partout, dans les notices d'utilisation d'un téléphone, sur une pastille collante sur un sachet, dans une notice de médicament, etc. Ils ont pour but de mettre le lecteur en relation avec un objet ou une action à accomplir. Ils contiennent un dire comment faire sans lequel il serait difficile ou impossible de se mouvoir dans l'univers des objets. Pratiques de lecture certes, mais pratiques du geste puisque le texte commande le geste approprié pour être dans la sphère de l'*action.* L'accès au monde pratique est, dans le monde actuel, conditionné par l'usage de ces textes qui servent à agir dans le concret de la vie quotidienne.

En cette période d'éclipse solaire voici un exemple d'un texte-mode d'emploi, assorti d'un ordre de faire, tel qu'on le trouve imprimé sur les lunettes de protection :

> *Vous devez porter ces lunettes pour vous protéger les yeux des radiations dangereuses dès que vous regardez le Soleil. Lors d'une éclipse vous devez les porter à tout moment sauf si l'astre est totalement masqué par la Lune.*

– Les textes dits *incitatifs* suggèrent ou poussent le lecteur à accomplir une action. Le scripteur cherche à nous faire agir dans une certaine direction, là où nous n'avions peut-être pas l'intention d'aller. Il peut s'agir aussi bien de prospectus publicitaires (un dépliant pour un pièce de théâtre), de proposition de service (dépannage), de petites annonces (voyance), d'abonnements à des journaux, ou de textes de quatrième de couverture. Ce qui frappe dans ces textes qui proposent et incitent à accomplir un acte, c'est leur parenté avec le message publicitaire. Chercher à obtenir que le lecteur achète, consomme, ou choisisse un bien plutôt qu'un autre est le but de ces textes, incitation qui peut se faire de manière indirecte comme dans cette quatrième de couverture d'un roman traduit de l'hébreu où l'on veut informer le lecteur de la biographie de l'auteur et de sa notoriété pour lui rendre l'oeuvre “désirable”.

> *Romancière, essayiste, de renommée internationale (ses oeuvres sont traduites en dix-sept langues), Shulamith Hareven vit à Jérusalem./.../Première femme à avoir été reçue à L'Académie hébraïque en 1979, Shulamith Hareven a été choisie par le magazine L'Express, en 1995, comme l'une des cent femmes qui “font avancer le monde”.*

A la différence des textes-mode d'emploi qui accompagnent l'objet dans les mains du lecteur, les textes incitatifs poussent à acquérir biens culturels ou matériels. Il s'agit de rendre attrayante l'action à accomplir, d'en donner le désir.

– Le troisième ensemble est constitué par une catégorie de textes dont la visée est un f*aire savoir*. Ces textes, informatifs, comprennent les ouvrages d'érudition et les manuels mais aussi les articles de journaux, les prospectus d'informations (brochures de musées, par exemple), les horaires d'ouverture d'un établissement. Leur but est de transmettre une information de quelque nature que ce soit pour un lecteur qui en aurait le besoin. L'effet recherché est d'avoir une action sur la compétence encyclopédique du

---

[5] DESS “Formation de formateurs”, Université Paris III - Sorbonne nouvelle.

lecteur. Notons toutefois que bien des textes n'ont pas seulement une visée informative : les études sur la presse largement développées par Charaudeau (1997) ont montré que le texte journalistique cherche autant à plaire, à capter son lecteur qu'à l'informer.

Cette classification des écrits ordinaires est certes approximative et incomplète, mais elle fait apparaître néanmoins qu'une collecte de textes constituée de façon empirique dans la sphère de l'activité quotidienne d'un usager, le met face à une quantité de textes qui cherche à manipuler la réception : la plupart des textes que nous rencontrons quotidiennement veulent avoir sur nous un effet persuasif. On peut même dire qu'ils n'ont souvent pas d'autre raison d'être que de pousser un usager-lecteur à l'action.

Outre le *faire faire* qui régit l'action, et le *faire savoir* qui se situe dans l'ordre du cognitif, une troisième visée, dans l'ordre du passionnel constitue un important ressort pragmatique. *Faire ressentir* (qui prétend agir sur nos affects, déclencher le plaisir, permettre l'évasion) est, entre autres, l'effet recherché par les textes à visée esthétique, mais cette intention est également manifeste dans d'autres textes, par exemple dans le texte publicitaire qui se sert de la capacité à s'émouvoir du lecteur pour le convaincre. Telle cette réclame faite par la société nationale pour la défense des animaux. Le titre en est :

> *Les oies et les canards sont victimes d'un atroce gavage pour la production du foie gras*

le slogan :

> *foie gras ? NON merci.*

et dans le texte on lit :

> *Pendant la période de gavage, les oies et les canards, terrorisés à l'approche du gaveur, sont enfermés dans de petite réduits ou dans des batteries de cages individuelles de contention - sortes de carcans d'où les volailles prisonnières ne peuvent plus jamais bouger*[6]

Nul doute que cette réclame qui demande au lecteur de signer une pétition et d'adhérer, au sens propre (payer la cotisation), veut déclencher la compassion du lecteur.
Indigner, provoquer la curiosité, jouer sur la dramatisation d'un événement font partie, comme on le sait, du dispositif propre à une presse populaire qui veut attirer des lecteurs.

Tout texte peut être traversé par plusieurs visées et, de toute manière, avoir recours à la ruse, fut-elle grossière. Ainsi, une facture qui demande au lecteur de faire (payer), quand elle exhibe en caractères gras, bien détachés sur la page :

> *Troisième et dernier rappel*

a aussi pour intention de provoquer la peur afin de pousser le lecteur à agir sans tarder.
Le roman dont on pourrait considérer que la visée essentielle est un *faire ressentir* (faire rêver) n'est pas que cela ; il n'est qu'à rappeler les longues pages de Balzac consacrées à la façon dont une imprimerie archaïque d'Angoulême fonctionne ou à la généalogie de ses héros, ou encore aux détails de leurs opérations financières pour se convaincre qu'il y a là du *faire savoir*. Les choses se brouillent encore si on pense que le lecteur peut subvertir ces catégories pragmatique : rêver à la lecture de textes d'information ou travailler ardemment sur des textes à visée esthétique.

Textes et tension interne/externe

[6] Publicité parue dans le journal *le Monde* du 27 novembre 1996. Par égard pour notre lecteur, nous ne reproduisons pas d'autres détails qui risquent de "choquer sa sensibilité"...

Le concept de *tension* permet à R. Bouchard (1985) de distinguer deux grandes catégories de discours ; la première, dite *à tension externe*, est fortement déterminée par une nécessité extérieure au texte. Le lecteur doit lire en raison d'une activité communicationnelle déjà amorcée : lire pour prendre un train, vérifier une date, se servir d'un appareil, etc.. La lecture est motivée par le désir de voir aboutir la résolution d'un état de tension. Les discours à tension externe apparaissant au lecteur au moment d'un événement de communication dans lequel il se trouve engagé, il n'est nul besoin de motiver la lecture. Le lecteur est sérieusement poussé par la nécessité de s'orienter dans l'espace, d'acheter, de vendre, d'entrer en contact avec quelqu'un. L'usage du texte est ici une cartographie pour l'usage du monde. C'est le lecteur qui est "sous tension", la lecture est alors supposée réduire cette tension (puisqu'elle lui permet d'accomplir l'action projetée ou d'acquérir un savoir dont il estime avoir le besoin). Les textes n'ont pas besoin d'être construits autrement que de manière à faciliter la recherche d' informations nécessaires au lecteur. Ils comportent généralement un important paratexte destiné à faciliter la lecture. Les discours documentaires — dictionnaires, ouvrages de référence, manuels — , font partie de cette catégorie de discours.

Les discours dits *à tension interne* — largement représentés par les textes narratifs — doivent susciter l'intérêt du lecteur "de l'intérieur". Tension entre attente et surprise, tel est le plaisir du texte décrit par Barthes. Le texte qui "réussit son effet" est celui qui parvient à garder l'intérêt d'un lecteur voulant savoir "ce qui va se passer". Les textes à tension interne, surtout constitués par les récits (littéraires ou journalistiques) doivent trouver le moyen d'intéresser le lecteur qui n'a pas de besoin "fonctionnel" le poussant à lire ce texte plutôt qu'un autre. Nulle action n'est conditionnée par cette lecture. La narration n'est pas une chronologie d'événements juxtaposés, mais « elle met le discours en tension jusqu'à la résolution correspondante » (Bouchard 1985, p.308). C'est la *transformation* inscrite dans le texte qui constitue un facteur de tension à lui tout seul. La lecture devient son propre but[7].

On dira que, enfin, voilà une vraie lecture, une "lecture noble". Les textes fondateurs — ceux qui appartiennent au patrimoine artistique, philosophique, scientifique, suscitent cette lecture "désintéressée". Peut-on dire que l'on échappe alors à l'attitude incitative et injonctive des textes à vocation fonctionnelle et, qu'ainsi, est tracée la ligne de partage entre une lecture savante ou esthétique et une lecture "pratique" ?

3. LES RUSES DU TEXTE

Les textes à tension interne seraient-ils véritablement à l'abri de tout mot d'ordre donné au lecteur ? Tout texte ne cherche-t-il pas sous une forme ou une autre à avoir une action, un *effet*, comment disent certains théoriciens du texte, sur le lecteur ? Et ceci de manière plus implicite, plus subtile que les textes du premier genre ? Bourdieu dans un entretien avec Chartier énonce qu'il existe une "symbolique du graphique"(Chartier 1993) : tout texte imprimé a la possibilité d'indiquer au lecteur — par un ensemble de signaux — ce qu'il juge important. Capitales, italiques guillemets — chaque signe de ponctuation agissant à sa manière — constituent un dispositif destinée à manipuler la réception du texte. Le protocole de lecture peut être inscrit dans le texte (ainsi la division en chapitres, en scènes, l'existence d'un prologue sont des instructions quant à la manière de lire), mais les ruses du texte peuvent être bien plus variées. Nous en voyons quelques exemples.

---

[7] Susciter la lecture à partir de la "mise en événement" d'un fait est un des stratagèmes de la presse populaire.

Texte littéraire et pacte de lecture

Les textes de fiction se donnent à lire avec, implicitement passé avec le lecteur, un pacte de fiction (voir les travaux de Searle, Iser, Ricoeur). Une histoire est racontée au lecteur ; il ne s'agit pas d'évaluer sa véracité (tout au plus le critère de vraisemblance peut-il être actionné), mais il s'agit davantage, comme l'écrit Ricoeur, de tester sa capacité à configurer la réalité autrement et de telle manière que le monde proposé permette au lecteur de penser le monde, d'essayer des possibles. Par la composante descriptive ou narrative est construite une morale implicite qui n'est pas sans vouloir avoir un effet de persuasion sur le lecteur.
Les formes d'actions imaginaires élargissent le champ des possibilités et permettent, comme le dit Bange (1981), d'autres "possibilités de modélisation", "l'ouverture de mondes nouveaux" (p.101). On peut alors chercher quels sont ces moyens ou stratégies par lesquels un écrivain donnent des éléments pour figurer ce qui n'existe pas et permettre au lecteur de se représenter ce monde[8]. La contribution d'Iser (1985) montre de quelle manière le texte littéraire cherche à faire effet sur le lecteur. Le texte de fiction se soucie de donner au lecteur les schémas qui lui permettent de construire ce monde imaginaire. Il veut lui faire croire, le faire imaginer, le faire ressentir, il lui dit "lis-moi jusqu'à la fin, aime-moi, souffre, ris". La communication esthétique vise, entre autres, à faire naître des émotions. Le texte littéraire existe parce que le lecteur *l'éprouve.*
Voyons un exemple d'un effet obtenu (ou recherché) dans un contexte particulièrement poignant.

Varsovie, le 28 avril 1943

> Moi, Yossel, fils de David Rakover, disciple du Rabbi de Ger et descendant des justes, sages et vertueux des familles Rakover et Meisls, j'écris ces lignes dan le ghetto de Varsovie en flammes. La maison où je me trouve est l'une des dernières qui ne brûlent pas encore. Depuis quelques heures déjà nous sommes sous le feu roulant d'artillerie. Autour de moi les murs éclatent et s'écroulent avec fracas sous la grêle d'obus. Dans peu de temps cette maison elle aussi deviendra, comme presque toutes celles du ghetto, le tombeau de ses défenseurs et de ses habitants.

(Zvi Kolitz, *Yossel Rakover s'adresse à Dieu,* Maren Sell /Calmann/Lévy, 1999)

Il s'agit du début d'un récit intitulé *Yossel Rakover s'adresse à Dieu,* ultime confession d'un homme muré dans le ghetto de Varsovie et qui n'a plus que quelques heures à vivre. Tant fut grande la force de conviction de cet *incipit* et du récit, que le texte, écrit à Buenos-Aires par un journaliste dans les années 50, fut pris pendant plusieurs années pour un témoignage. Or il s'agissait d'une fiction. Peut-on parler de manipulation ?[9] Certainement pas, car d'une part l'auteur n'avait pas fait autre chose que poser un contrat de fiction comme tout texte qui commencerait par les mots "je vais vous conter une historie vraie", selon un procédé classique dont un écrivain a le droit d'user, et

[8] U.Eco a exposé ses thèses, bien connues aujourd'hui, en montrant, à partir d'une nouvelle d'Alphonse Allais, que la construction imaginaire s'appuie sur l'univers de référence, sur le "réel" du lecteur. Ce qui n'est pas sans faire penser aux théories de la création artistique du philosophe Nelson Goodman : rien ne peut être totalement inventé.

[9] L'effet perlocutoire de la fiction revient, souligne Bange, à envisager le jeu des comptabilités et des modalités contradictoire du *croire* et du *ne pas croire.* Le texte littéraire permet le questionnement du modèle.

d'autre part, parce que dans ce cas, même les démentis de l'auteur furent impuissants à renverser la situation. Les lecteurs continuèrent à croire le texte vrai.

Lecteur modèle et discours philosophique

Selon U. Eco (1979) l'auteur postule la coopération d'un lecteur dit *lecteur modèle* comme condition d'actualisation d'un texte. Sont distingués les textes "fermés" qui posent un lecteur sociologiquement déterminé, par exemple le lecteur d'une presse spécialisée (magazine de sport, automobile, informatique, etc.) et les textes dits "ouverts" construisant une figure de lecteur moins prévisible. L'auteur met en place des stratégies pour que la rencontre avec le lecteur puisse se faire : choix d'un répertoire verbal, d'un style, de références connues du lecteur, etc., il peut aussi faire appel à des signaux de sélection explicite du lectorat (*au lecteur qui voudra bien me suivre ...*).

Prenons le cas du philosophe, à quel lecteur s'adresse-t-il ? Question apparemment naïve, mais à laquelle il n'est guère facile de donner une réponse. Le texte philosophique, par les concepts, les références, le jeu de l'intertextualité semble construire un lecteur modèle qui correspondrait à un philosophe, un étudiant ou un professeur de philosophie, ou du moins un lecteur cultivé. Des stratégies de sélection semblent être mises en place pour que seul un certain type de lectorat puisse accéder ou avoir le goût de lire la philosophie. Certes, il n'existe pas *un* texte philosophique : le discours philosophique peut s'incarner dans des formes variées (dialogue, aphorismes, cours, traité etc.), ce qui pose la question de la réception de ces formes génériques. Quand le philosophe choisit de s'exprimer à travers telle ou telle forme du discours, à quels impératifs répond-il ? Se préoccupe-t-il de son lecteur on non ? Choisit-il cette forme parce qu'elle correspond à un usage, à une époque donnée ? A propos de l'aphorisme, Nietzsche écrit dans *La généalogie de la morale* :

« Dans d'autres cas la forme aphoristique de mes écrits offre une certaine difficulté : mais elle vient de ce qu'aujourd'hui l'on ne prend pas cette forme assez au sérieux. Un aphorisme dont la fonte et la frappe sont ce qu'elles doivent être n'est pas encore "déchiffré" parce qu'on l'a lu; il s'en faut de beaucoup, car l'interprétation ne fait que commencer et il y a un art de l'interprétation" (p.20, coll. Idées, 1964).»

Le texte philosophique pose la question de l'effet recherché : s'agit-il de démontrer, d'instruire, de communique un savoir, d'emporter la conviction ?. Que peut faire un philosophe qui voudrait s'adresser à un lecteur moyen[10], peu habitué à la fréquentation de la rhétorique philosophique ?

Si on considère que tout texte philosophique transporte avec lui, camouflée, une voix qui veut convaincre le lecteur de le suivre dans sa recherche de vérité, des ruses sont possibles. Citons celles qu'Eco expose à propos de Wittgenstein se servant du pronom *je* (mais qui n'est pas l'être empirique) et tutoyant son lecteur.

« Considère par exemple le processus que nous appelons "jeux". Je veux dire jeux d'échec, jeux de cartes, jeux de ballons, courses sportives, et ainsi de suite. Qu'y a t-il de commun à tous ces jeux? — Ne dis pas il doit y avoir quelque chose de commun à tous, sinon on ne les appellerait pas "jeux"— mais regarde s'il y a quelque chose de commun à tous » (L. Wittgenstein, *Investigations philosophiques,* cité par Eco, p.76)

---

10 « Un honnête homme, écrit Descartes au début de son *Dialogue de la recherche de la vérité par la lumière naturelle*, n'est pas obligé d'avoir lu tous les livres, ni d'avoir appris soigneusement tout ce qui s'enseigne dans les écoles » (dans Oeuvres *philosophiques* II, Classiques Garnier).

Moyens que Eco qualifie de “pures stratégies textuelles” : le lecteur n’est convoqué que par sa capacité à accomplir des opérations conceptuelles. C’est ce que Eco appelle aussi le style philosophique de Wittgenstein.
Le choix du genre philosophique s’établit-il en fonction d’un lecteur modèle comme le suggéreraient les propositions de Eco, ou est-ce pour d’autres motifs que le texte philosophique s’incarne dans une forme donnée ? Certains genres seraient-ils plus faciles ou plus adaptés à un type de lecteur comme le dialogue, par exemple, qui met en scène une polémique permettant au lecteur de suivre l’argumentation ou le débat d’idées à travers des personnages fictifs ? Mais rien ne prouve que la structure d’échange ait un effet facilitateur sur la lecture.(voir sur ces questions l’entretien avec Cossutta dans ce numéro).
On est tenté de penser que tout texte philosophique cherche à avoir effet sur le lecteur : s’emparer, le capter, le convaincre paut-être par le biais d’une figure de lecteur tracée dans la textualité philosophique.

Le discours scientifico-journalistique

Dans un usage scientifique de la lecture, le lecteur a pour intention de s’instruire, de prendre connaissance des savoirs spécialisés d’un domaine, d’étudier. Les découvertes scientifiques ou les avancées de la recherche sont mises à la portée du public par des instances médiatiques variées : presse spécialisé, presse généraliste, presse populaire. Lorsque les recherches scientifiques donnent lieu à diffusion dans des instances didactiques (manuels par exemple), on trouve des traces de “simplification” pour mettre à la portée du lecteur les savoirs ; c’est ce qu’on appelle la vulgarisation. Les textes médiatiques contiennent eux aussi des traces — parfois effacées — de cette intention de transmettre du savoir au lecteur. Les recherches menées au *Cediscor*[11] depuis plusieurs années ont montré de quelle manière s'inscrit discursivement dans le texte l'intention de changer le lecteur (le rendre plus savant par exemple). Traces de didacticité manifestées par des segments métalinguistiques et explicatifs, équivalences métalinguistiques, exhibent une intention de *faire savoir*. Cependant dans le cas de textes journalistiques relatant des événements de type scientifico-politiques (la vache folle, l’affaire du sang contaminé, etc.)[12], parce que ne sont pas connus les fondements scientifiques qui ont provoqué ces effets nocifs (pour la santé du citoyen), on constate que le journaliste (y compris dans la presse dite sérieuse) modifie son “objet de discours” et traite alors, comme le montre S. Moirand (1999) de ce qui, dans l’événement, est plus “accessible” comme la question du risque, celle de la transparence ou de la culpabilité des agents impliqués. Les effets recherchés, selon le type de presse sont divers : indigner le lecteur dans une presse populaire, le prévenir, l’informer dans la presse d’élite.
Les textes à visée didactique qui paraissent dans la presse ont-ils pour visée principale d’instruire le lecteur, de lui apprendre des faits nouveaux, de l’habituer à des modes de raisonnements propres à la recherche scientifique ? Il semble plutôt, comme l’ont montré Mouillaud et Tétu (1989) et Moirand que le texte didacto-journalistique serve à légitimer la parole du journaliste, contribuant à donner au lecteur des garanties quant à la fidélité de l’information ou au sérieux du journal. Ils n’ont pas pour visée le seul désir d’informer.

---

[11] Voir les *Carnets du CEDISCOR* 1 et 2, Presses de la Sorbonne nouvelle.
[12] Les travaux du *CEDISCOR* dans le cadre du programme “Médias et société” ont porté sur cette question.

De quelle manière le lecteur-apprenant, qui lit dans une langue autre que sa langue maternelle, se reconnaît-il dans le lecteur-modèle construit par les textes à lire en situation pédagogique ; reçoit-il ces textes comme des textes qui lui sont adressés ou bien l'espace pédagogique a-t-il pour effet de le tenir à distance en raison du décalage dans les modes de réception, le temps de la lecture, la manière de les lire ? En classe de langue, on accompagne inévitablement la lecture de consignes, on est tenté d'assigner *un* sens au texte, il faut "mesurer" la compréhension. Sans doute ces opérations — qui ne sont pas celles qui accompagnent une lecture ordinaire — sont-elles nécessaires pour apprendre à lire, mais il importe de ne pas perdre de vue que la lecture "imposée" n'est qu'une étape pour devenir un vrai lecteur. Une didactique des textes peut aussi mettre en place une problématique qui prend en compte la façon dont les dispositifs textuels sont perçus, l'effet perlocutoire des discours, les attitudes du lecteur que peut encourager l'interaction didactique.
Pour décloisonner la lecture en classe et l'articuler avec des situations de lecture plus authentiques on suggère de :
– Prendre le dispositif paratextuel comme ce qui est susceptible d'aider la compréhension (les méthodologies de l'enseignement de la lecture ont mis en place un appareillage pédagogique très riche depuis le milieu des années 70), mais aussi comme ce qui possède un pouvoir de persuasion, de séduction.
– Inclure dans les approches des textes l'identification du "lecteur modèle" tel qu'il est configuré par le texte et poser ainsi la question du destinataire du texte — comment concilier que le texte soit adresse à un lecteur donné et à un apprenant-lecteur ?
– Repositionner le texte dans un circuit scripteur/genre des textes/ effet recherché/obtenu et encourager les verbalisations, les commentaires, les jugements (spontanés ou argumentés) des lecteurs.
– Entrer dans les textes en suivant la ligne de coopération qui y est suggérée, voir quels sont les traces d'un pacte de lecture, apprendre à dénouer parfois les ruses du texte.
– Différencier les trois intentions pragmatiques majeures. La demande de faire (qui ne peut pas s'effectuer en classe), le faire savoir et l'intention à visée esthétique ne peuvent être traités de la même manière.

Que nous a montré la diversité des effets qu'un texte peut rechercher ou obtenir de son lecteur ? Peut-être le paradoxe suivant, auquel n'échappe pas la lecture dans l'espace pédagogique : toute lecture se construit entre un espace fermé, celui de l'ordre du lire, et une ouverture possible, celui de l'acte effectif de lecture. Le texte rend à la fois prisonnier son lecteur en lui ordonnant de lire conformément à l'intention du scripteur (souvenons-nous du grand nombre de dispositifs textuels — clandestins ou inscrits — qu'il possède pour mettre le lecteur au pas), mais il lui laisse aussi la liberté de s'approprier ou de faire usage du texte à sa guise. Avancer à son rythme, sauter des passages, rêver et s'interrompre, entendre des voix des personnages, les imaginer, méditer ou s'ennuyer, abandonner ou reprendre la lecture, se souvenir ou oublier, constituent des postures de lecture d'une grande variété.

Au terme d'un (court) parcours parmi des textes qui constituent le fond de la culture savante ou de la culture ordinaire, il apparaît que le lecteur se soustrait difficilement à l'autorité du texte. Certes, les effets recherchés et ceux qui sont obtenus ne sont pas identiques, le lecteur peut choisir de subvertir la lecture du texte : faire une lecture savante (sociologique par exemple) des écrits quotidiens, une lecture ludique des textes fonctionnels, une lecture sémiotique des articles de presse à sensation. La liberté

du lecteur réside dans sa capacité à détourner l'effet[13] que le texte recherche, à ne pas s'enfermer dans un sens que le scripteur ou peut-être l'éditeur aurait voulu donner à tel écrit. Ne peut-on dire que, tout compte fait, ce qui importe, c'est la "sanction" personnelle que donne le lecteur au texte — rire, souffrir agir ou connaître ? Cela, aucun texte ne peut l'imposer au lecteur : il lui faut son consentement.

Francine Cicurel
Université Paris III- Sorbonne nouvelle
SYLED

Bibliographie

ADAM J.M.(1987), "Type de séquences élémentaires", *Pratiques* 56.
ADAM J.M., BONHOMME M. (1997), *L'argumentation publicitaire. rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Nathan université.
BANGE P., (1981), "Argumentation et fiction" dans *l'Argumentation*, P.U. Lyon.
BEACCO J-CL. (1999), *L'astronomie dans les médias. Analyse linguistique du discours de vulgarisation*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
BOUCHARD R.(1985), "Interaction, discours et "tension" dans D. Véronique et R. Vion (eds), *Modèles de l'interaction verbale*, Publications de l'université de Provence.
CAVALLO G., CHARTIER R. *Histoire de la lecture dans le monde occidental,* Seuil 1997.
CHARTIER R.(1993) (dir.), *Pratiques de la lecture*, ed. Payot et Rivages.
CHARAUDEAU P.(1997), *Le discours d'information médiatique,* Nathan.
CHARLES, M.(1995), *Introduction à l'étude des textes,* Seuil.
CERTEAU de M.(1990), *L'invention du quotidien*, les arts de faire, Gallimard, coll.folio essais.
CICUREL F.(1989), *Lectures interactives*, Hachette, coll F.
DUFAYS J.L. (1994), *Stéréotype et lecture*, Mardaga.
ECO U.(1985 trad. fr.), *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset.
GAONAC'H, (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,* Hatier-Crédif, coll LAL.
GENETTE G.(1987), *Seuils*, éditions du Seuil.
ISER W. (1985 trad.fr.), *L'acte de lecture. théorie de l'effet esthétique*, Mardaga.
MOIRAND S.(1979), *Situations d'écrit*, CLE international.
MOIRAND 5. (1999), "Les indices dialogiques de contextualisation dans les discours sur la science de la presse ordinaire", *Cahiers de praxématique,* Sémantique de l'intertexte.
MOUILLAUD, M. et TÉTU, J.F. (1989) : *Le journal quotidien*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
RICOEUR P.(1985) *Temps et récit*, 3, Coll. Points.
Consulter :
Les Carnets du CEDISCOR 1 (1993), Un lieu d'inscription de la didacticité. les tremblements de terre, Presses de la Sorbonne nouvelle.
Les Carnets du CEDISCOR 2 (1994) (coord. par Cicurel, Lebre, Petiot), Discours d'enseignement et discours médiatique. Pour une recherche de la didacticité, Presses de la Sorbonne nouvelle.

---

[13] José Saramago dans son roman *Histoire du siège de Lisbonne* raconte comment un correcteur d'édition s'avise de remplacer un *oui* par un *non*, introduit dans un texte historique, qui a vocation à relater ce qui s'est passé, l'aléatoire et la fantaisie -— parabole de ce qu'est un texte fiction, entre vrai et imaginaire.